

Treml, Alfred K.

## Über die Unwissenheit

*Zeitschrift für Pädagogik 40 (1994) 4, S. 529-537*



Quellenangabe/ Reference:

Treml, Alfred K.: Über die Unwissenheit - In: Zeitschrift für Pädagogik 40 (1994) 4, S. 529-537 -  
URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-108480 - DOI: 10.25656/01:10848

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-108480>

<https://doi.org/10.25656/01:10848>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 40 – Heft 4 – Juli/August 1994

## *Essay*

- 529 ALFRED K. TREML  
Über die Unwissenheit

## *Thema: Reformpädagogik*

- 541 ULRICH HERRMANN/JÜRGEN OELKERS  
Reformpädagogik – ein Rekonstruktions- und Rezeptionsproblem
- 549 RALF KOERRENZ  
„Reformpädagogik“ als Systembegriff
- 565 JÜRGEN OELKERS  
Bruch und Kontinuität. Zum Modernisierungseffekt der Reformpädagogik
- 585 HEINZ-ELMAR TENORTH  
„Reformpädagogik“ – erneuter Versuch, ein erstaunliches Phänomen zu verstehen

## *Diskussion*

- 607 HEINZ RHYN  
Allgemeinbildung, Staat und Politik. Zur aktuellen Diskussion um die angelsächsische „liberal education“
- 627 CHRISTIAN NIEMEYER  
Unzeitgemäße Sozialpädagogik. Erwägungen auf dem Weg zur Rephilosophierung einer Einzelwissenschaft unter Bezug auf Nietzsche
- 647 HERMANN ASTLEITNER/DETLEV LEUTNER  
Computer in Unterricht und Ausbildung – Neue Anforderungen an Lehrer, Ausbilder und Trainer?

## *Besprechungen*

- 667 MICHAEL WINKLER  
*Rudolf Lassahn/Birgit Ofenbach* (Hrsg.): *Bildung in Europa*  
*Walter Hornstein/Gerd Mutz* unter Mitarbeit von *Irene Kühnlein*  
und *Angelika Pofertl*: *Die europäische Einigung als gesellschaftlicher*  
*Prozeß. Soziale Problemlagen, Partizipation und kulturelle Trans-*  
*formation*
- 672 CARL-LUDWIG FURCK  
*Oskar Anweiler/Hans-Jürgen Fuchs/Martina Dorner/Eberhard*  
*Petermann* (Hrsg.): *Bildungspolitik in Deutschland. Ein historisch-*  
*vergleichender Quellenband*
- 674 STEFAN AUFENANGER  
*Rainald Merkert*: *Medien und Erziehung. Einführung in pädago-*  
*gische Fragen des Medienzeitalters*  
*Detlev Schnoor*: *Sehen lernen in der Fernsehgesellschaft. Das päd-*  
*agogische Prinzip Anschaulichkeit im Zeitalter technischer Bilder*  
*Gerhard Tulodziecki*: *Medienerziehung in Schule und Unterricht*  
*Wolfgang Schill/Gerhard Tulodziecki/Wolf-Rüdiger Wagner* (Hrsg.):  
*Medienpädagogisches Handeln in der Schule*

## *Dokumentation*

- 681 Pädagogische Neuerscheinungen

## *Contents*

### *Essay*

- 529 ALFRED K. TREML  
On Ignorance

### *Topic: Reform Pedagogics*

- 541 ULRICH HERRMANN/JÜRGEN OELKERS  
Reform Pedagogics – A Reconstruction and Reception Problem
- 549 RALF KOERRENZ  
“Reform Pedagogics” As Systems Concept
- 565 JÜRGEN OELKERS  
Disruption and Continuity – The modernization effect of reform pedagogics
- 585 HEINZ-ELMAR TENORTH  
Reform Pedagogics – A renewed attempt to come to terms with an astonishing phenomenon

### *Discussion*

- 607 HEINZ RHYN  
General Education, State, and Politics – The present discussion on the Anglo-Saxon concept of liberal education
- 627 CHRISTIAN NIEMEYER  
Untimely Social Pedagogics – Reflections concerning a renewed philosophical grounding of a science by drawing on Nietzsche
- 647 HERMANN ASTLEITNER/DETLEV LEUTNER  
Computers In School and Vocational Training – New demands on teachers and trainers?

### *Reviews*

### *Documentation*

- 681 Recent Pedagogical Publications

# Über die Unwissenheit

## *Zusammenfassung*

Erst auf den zweiten Blick entpuppt sich die Unwissenheit als eine pädagogische Kategorie. Sowohl phylogenetisch als auch ontogenetisch beginnt der Mensch unwissend. Eine Pädagogik, die sich auf das Wissen kapriziert, hat diesen historischen und systematischen Anfang jeder Erziehung in der Differenz von Unwissenheit und Wissen vergessen. Im wertenden Umgang mit dieser Differenz wird Erziehung entweder kulturpessimistisch oder kulturoptimistisch begriffen und gestaltet. Bildung aber, das wußte schon SOKRATES, ist die Erinnerung des Wissens an seine eigene Unwissenheit. Ein solches Bildungsverständnis erweist sich als hoch anschußfähig an unsere gegenwärtige krisenhafte Entwicklung.

Die Unwissenheit scheint auf den ersten Blick keine pädagogische Grundkategorie zu sein. In den einschlägigen Lexika suchen wir zwischen den Stichworten „Unterricht“ (in allen möglichen Variationen) und „Urlaub“ (!) den Begriff der Unwissenheit vergeblich. Auch im Thesaurus erziehungswissenschaftlicher Bibliographien wird man das Wort nicht finden. Die Pädagogik hat offenbar – um es vornehm auszudrücken – eine professionelle Ignoranz („ignorare“ = nicht wissen) gegenüber der Unwissenheit kultiviert. Vor lauter Wissen haben wir die Unwissenheit vergessen.

Man muß schon weit zurückgehen, um Spuren der Unwissenheit wiederzufinden. Sie fallen um so deutlicher und konturenreicher aus, je weiter wir – zeitlich und sachlich – zurückdenken. Ich will mit meiner ersten These an diesen vergessenen Anfang erinnern:

## *1. Erziehung gründet in der Differenz von Wissen und Nichtwissen*

Sowohl in der Phylogenese, der Stammesgeschichte der Menschheit, als auch in der Ontogenese, dem Lebenslauf der einzelnen Menschen, beginnt Erziehung mit dem Nichtwissen: In unserer Stammesgeschichte müssen wir zurückdenken bis zu jener Zeit, als sich biologische Evolution und sozio-kulturelle Evolution differenzieren und die menschliche Geschichte beginnt. In der Evolution der Gattung und in der Geschichte der Kultur laufen von nun an zwei verschiedene Lernprozesse auf unterschiedlichen Emergenzniveaus mit unterschiedlichen Zeitressourcen ab. Nichts was in der Geschichte einer Kultur geschieht, kann in der Gattung des Menschen genetisch verankert und biologisch an die nächste Generation weitergegeben werden. Jede neue Generation beginnt deshalb auf

der Basis ihres genetischen „Wissens“ mit kultureller Unwissenheit. Es bedarf von nun an des Lernens und der Übung, also der Erziehung.

Um es mit HANS BLUMENBERG zu sagen: „Lebenszeit“ und „Weltzeit“ treten jetzt auseinander (BLUMENBERG 1986). In der Weltzeit kann das kulturelle Wissen, insbesondere nach der Entwicklung leistungsfähiger Speichermedien (wie Schrift, Buchdruck), praktisch unbegrenzt angesammelt werden; in der begrenzten Lebenszeit des einzelnen Menschen dagegen ist das Ganze dieses Wissens nicht mehr wiederholbar, sondern bleibt zwangsläufig dahinter zurück, die Zeit ist chronisch knapp. Ab jetzt gilt, daß es immer mehr Wissen gibt, als der einzelne wissen kann. Das sich fortentwickelnde kulturelle Wissen in der Weltzeit produziert von nun an unumkehrbar das Ärgernis der unvermeidlichen Unwissenheit in der Lebenszeit. Keine Lebenszeit reicht mehr aus, die Schere zur Weltzeit wieder zu schließen und alle Ereignisse, die in der Weltzeit vorkommen können, in der Lebenszeit zu wiederholen. Der „Laderaum der Lebenszeit“ ist aufgrund seiner schicksalhaften Begrenztheit durch Geburt und Tod viel zu klein.

Im Lebenslauf spiegelt sich die Differenz von Wissen und Nichtwissen ganz am Anfang, bei der Geburt eines Kindes, am deutlichsten wider. Das Neugeborene kommt geistig als ein Wesen auf die Welt, das durch Nichtwissen (bzw. Nichtkönnen) gekennzeichnet ist und deshalb erst mühsam an die Lerngeschichte seiner Kultur durch Sozialisations- und Erziehungsprozesse angeschlossen werden muß. Diese Differenz von individueller Unwissenheit und kulturellem Wissen zwingt die jeweils ältere Generation zu (funktionalen und intentionalen) Erziehungsmaßnahmen. In diesem Sinne hat SCHLEIERMACHER deshalb die Erziehung zu Recht in einen intergenerativen Funktionszusammenhang gerückt und (in seiner Pädagogik-Vorlesung von 1826) als „die Einwirkung der älteren Generation auf die jüngere“ definiert.

Erziehung beginnt also – und das sowohl in historischer als auch in systematischer Sicht – nicht mit dem Wissen, sondern mit dem Nichtwissen, genauer gesagt: mit der Differenz von Wissen und Nichtwissen. Allerdings ist dieser binäre Code von wissend und nichtwissend alleine nicht ausreichend, um pädagogisches Handeln zu motivieren oder gar die Erziehungsfunktion als gesellschaftliches Subsystem auszudifferenzieren. Er bliebe eine nackte erkenntnistheoretische Differenz, die wohl bei jeder Seite die Option auf die andere mitführt und ständig daran erinnert, aber zu keiner Entscheidung zwingt. Es muß etwas dazukommen, damit die Unterscheidung auch eine praktische Funktion bekommt, nämlich die Bewertung, die Auszeichnung einer Seite als vorzuziehend vor der anderen. Erst wenn zum erkenntnistheoretischen Code „wissend/nichtwissend“ noch die erkenntnispraktische Präferenzregel von „besser/schlechter“ hinzukommt, wird Erziehung praktisch.

Wie wird das Kombinationsproblem beider Codes gelöst? Hier gibt es logisch zwei Möglichkeiten. Man kann das Wissen als besser oder als schlechter als das Nichtwissen oder vice versa bewerten. Beide Möglichkeiten sind handlungsmotivierend und haben deshalb in unserer Kulturgeschichte auch praktische Bedeutung erlangt (vgl. TREML 1992). Die Bevorzugung des Nichtwissens vor dem Wissen wurde und wird vor allem dort – auch educativ – kultiviert, wo man sich der gefährlichen Ambivalenz des Wissens bewußt war bzw. ist und gerade davor – aus egoistischen oder aus advokatorischen Gründen – schützen

will. Die Erinnerung daran, daß ein Nichtwissen besser als ein Wissen sein kann, ist auch heute noch lebendig, etwa im Falle eines sehr belastenden Wissens. Schon SOKRATES wußte, daß die Unwissenheit „in manchen Dingen und für gewisse Leute unter gewissen Umständen“ (man beachte die Relativierungen!) auch „heilsam“ sein kann (PLATON 1922, „Alkibiades“, Bd. III, S. 238). Es gibt offenbar eine Unwissenheit, die sich selbst nicht weiß und deshalb nicht als Kontingenzproblem in Erscheinung treten kann. Das ist die wohlthuende Fraglosigkeit von Selbstverständlichkeiten, die in der „Lebenswelt“ noch heute lebt und deren Entlastungsfunktion, darauf weisen viele Kulturosoziologen (von A. GEHLEN bis H. LÜBBE) eindringlich hin, bis zu einem bestimmten Grade auch unverzichtbar ist. Eine wissenschaftliche Bewußtmachung dieser latenten Funktion würde sie gerade zerstören. Hier gilt der Aphorismus von LUDWIG FEUERBACH: „In der Unwissenheit ist der Mensch bei sich zu Hause, in seiner Heimat; in der Wissenschaft in der Fremde“ (FEUERBACH 1911, Bd. X, S. 310).

Diese Art von Unwissenheit hat etwas Paradiesisches an sich. Man hat noch nicht vom Baum der Erkenntnis genascht und weiß noch nichts von seinem Nichtwissen, nichts von der Differenz von Weltzeit und Lebenszeit, von Geschichte und Lebenslauf. So berichtet der junge Simplicissimus über sich, daß seine Unwissenheit „so perfekt und vollkommen“ gewesen sei, daß es ihm „unmöglich war zu wissen, daß ich so gar nichts wußte“ und deshalb „weder Gutes noch Böses zu unterscheiden“ vermochte (GRIMMELSHAUSEN 1992, S. 10): „Dahero unschwer zu gedenken, daß ich vermittelt solcher Theologia wie unsere ersten Eltern im Paradies gelebt, die in ihrer Unschuld ... nichts gewußt. O edels Leben!“ (Ebd.).

1874 berichtet, um ein anderes Beispiel zu geben, KARL FRIEDRICH VON KLÖDEN, der Begründer und Theoretiker des deutschen Real- und Berufsschulwesens, in seinen Jugenderinnerungen davon, daß er sich 1815 im Wald bei Berlin verirrt hatte und schließlich auf ein einsames Försterhaus traf und dort einem Mädchen von etwa 16 Jahren begegnete, das nicht wußte, wohin die verschiedenen Wege führten, weil es selbst noch nie dahin gekommen war (KLÖDEN 1911, S. 378). Der Pädagoge KLÖDEN über so viel Unwissenheit: „Glückliche Unwissenheit! Für dies junge Mädchen hörte alle geographische Kenntnis jenseits einer Viertelmeile auf, und die Welt verlief sich ins Unbestimmte. Die Sphäre ihrer Tätigkeit war fast nicht kleiner als ihre Welt, und die Hirsche und Rehe kannten von dieser mehr als sie“ (ebd.).

Aber dieses Lob der Unwissenheit, in dem der rousseausche Vorbehalt gegen das korrupte Wissen der Gesellschaft durchschimmert, ist durch und durch ein romantisches. Es lebt, wie schon bei ROUSSEAU, vom traurigen Gefühl eines Verlustes. Auch Simplicissimus sollte pädagogisch mit Wissen betraut werden und konnte nur als Wissender über seine frühere Unwissenheit rasonieren, und KLÖDEN nahm natürlich, nachdem er sich durch den Förster sachkundig gemacht hatte, den Weg des Wissens zurück in die Stadt. Das Lob der Unwissenheit ereignet sich im Modus des Wissens. Die wenigen Spuren der glücklichen Unwissenheit verlieren sich in der Erinnerung oder – bildlich gesprochen – im Unterholz. Die Karawane zog einen anderen, den breiten Weg in entgegengesetzte Richtung, den Weg des glücklichen Wissens. Meine zweite These heißt deshalb:

## 2. *Das Credo der Pädagogik lautet: Wissen ist besser als Nichtwissen*

Auch diese Kombination ist in ihrer logischen Figur schon recht alt. Die Bevorzugung des Wissens beginnt mit der Abwertung des Nichtwissens. Der Begriff der Unwissenheit erscheint schon in den platonischen Dialogen in der Regel als Negativbegriff, er wird im Zusammenhang genannt mit „Zügellosigkeit“, „Feigheit“, „Leerheit“, „Unverstand“, kurzum, er wird „zur Schlechtigkeit gerechnet“ und ist die „Wurzel allen Übels“. Auf dem Hintergrund dieser Negativfolie erscheint dann der Begriff des Wissens um so vorteilhafter und wird emphatisch – etwa im Dialog „Hippias“ – zur Weisheit stilisiert.

Unwissenheit ist in den platonischen Dialogen eine ästhetische und dianoetische (auf das Denken bezogene) Untugend, aus der verwerfliche Handlungen folgen, also eine ethische Kategorie. Sie ist ein „Leidenszustand“ und deshalb dringend der Kompensation bedürftig. Wie heißt nun, fragt der Unbekannte in PLATONS „Sophistes“ die Kunst, die dagegen hilft? Die Antwort ist nicht schwer zu erraten: die „Lehrkunst“, also die Pädagogik.

Bis heute wird im allgemeinen die Unwissenheit, wie es in einem philosophischen Lexikon aus dem letzten Jahrhundert noch heißt, „im bösen Sinne“ gebraucht oder wie im Volksmund als „Dummheit“ diskriminiert. Die Schülerantwort „ich weiß es nicht!“ ist deshalb das Eingeständnis eines Defizits, das schnellstmöglich kompensiert werden muß – durch Unterricht, durch verstärkte pädagogische Intervention. Praktische Pädagogik ist auf dem Hintergrund dieser Kombination von (schlechter) Unwissenheit und (gutem) Wissen immer die antizipierte Einheit der Differenz von Wissen und Nichtwissen. Sie organisiert die Überführung der Unwissenheit in Wissen und verliert dabei in dem Maße, wie sie glückt, ihre Differenz und wird wieder zur Einheit. Erfüllung ist ihr Ende. Weil diese Kompensation der Zeitknappheit in der Lebenszeit Zeit kostet, können wir präziser sagen: Erziehung (Unterricht, Ausbildung) ist die temporalisierte Einheit der Differenz von Nichtwissen und Wissen – also: die Verzeitlichung einer die Einheit übergreifenden Differenz.

Sofern wir von der sokratischen Einheit der theoretischen und praktischen Vernunft ausgehen, ist schon auf dieser Ebene die praktische Pädagogik eine sittliche Handlung. Wer alles weiß – wie etwa Gott –, kann nicht mehr böse handeln. Hier, in dieser Tradition eines primär praktischen Begriffs des Wissens und der Weisheit gründet jene Verbesserungsattitüde, die in der Moderne, insbesondere in der Aufklärungspädagogik, schließlich unter dem Schlagwort der „Emendation“ bzw. der „Perfektibilität“ zu einem dominanten pädagogischen Motiv werden sollte. Der Mensch wird seit COMENIUS und LEIBNIZ theologisch legitimiert, die Schöpfung zu vollenden, und das bedeutet zunächst: sich aus seiner selbstverschuldeten Unwissenheit zu befreien. Die Pädagogik wird in dem Maße aufgewertet, wie sie (analog zur Technik als Mittel zur Verbesserung der äußeren Natur) eine Methode für die Verbesserung der inneren Natur des Menschen verspricht – eine „Große Didaktik“ (COMENIUS) als die „vollständige Kunst, alle Menschen alles zu lehren“ (COMENIUS 1970).

Pädagogik in der Spur dieser großen pansophischen Versprechung wird, spätestens bei KANT, zu einer Art säkularisierten und temporalisierten Parusie,



also zu einem Vehikel des „Fortschreitens zur Vollkommenheit“. Dieser Prozeß findet im Individuum, da es sterblich ist, immer wieder sein natürliches Ende, kann jedoch – wie KANT meinte – im „Gang der Menschengattung“ praktisch „unendlich“ sein, weil diese im Prinzip unsterblich ist. Gerade das Bewußtsein dieser Differenz motiviert die Vernunft des Individuums zu seinem Bildungsprozeß, weil es a priori unterstellen muß, daß sein Nichtwissen zufällig ist (KANT 1981). Aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit kommt es nur, wenn es fiktiv unterstellt, daß seine Unwissenheit überwindbar ist, ohne jedoch jemals alles wissen zu können. Deshalb kann KANT in seiner Kritik der reinen Vernunft sagen, daß der menschliche Verstand „eingeschränkt“ und (gleichzeitig) „unbegrenzt“ sei (1966, B 795).

Der damit in Gang gekommene energische Kampf gegen die Unwissenheit scheint aus heutiger Sicht sehr erfolgreich gewesen zu sein. Ist unser Wissen nicht geradezu explosionsartig angestiegen, so daß wir heute von einer „Informationsüberflutung“ sprechen müssen? Jährlich prasseln auf einen Menschen in den Industrieländern durchschnittlich fast 500 Milliarden Wörter; die durchschnittlich produzierte Informationsmenge verdoppelt sich alle vier bis fünf Jahre. Selbst wenn wir bescheiden davon ausgehen, daß sich die sogenannte Allgemeinbildung eines durchschnittlichen Deutschen auf die Spannbreite von Bildzeitung und Bildschirm beschränkt, scheint er doch in seinem Wissen einem durchschnittlichen Menschen aus früheren Jahrhunderten weit überlegen. Zwerge können bekanntlich weiter als Riesen sehen, wenn sie sich auf deren Schultern befinden.

Das Programm der Aufklärung in der Moderne, so scheint es also, ist erfolgreich verlaufen, und wir Pädagogen können sagen, dabeigewesen zu sein. Insbesondere die Schule hat einen unübersehbaren Beitrag zur Modernisierung geleistet, nicht nur durch die Vermittlung von inhaltlichem Wissen, sondern vor allem durch die seit der Einführung der Schulpflicht breitenwirksame Einübung formaler Qualifikationen, die – wie schon JOHN LOCKE Ende des 17. Jahrhunderts weise voraussah – den „Abgrund an Unwissenheit“ durch eine abstrakte Methode des „richtigen Gebrauchs des Verstandes“ in beliebiges inhaltliches Wissen zu überführen vermag (LOCKE 1976, Bd. II, S. 205; 1978, S. 6, 34f., 45).

Aber unser grenzenloses Wissen hat inzwischen zu einer neuen Form von Unsicherheit und Orientierungslosigkeit geführt. Die Anzeichen hierfür sind unübersehbar. Nicht nur, daß eine „neue Unübersichtlichkeit“ (HABERMAS) über uns gekommen ist, es scheint eine kollektive Unsicherheit über das bislang sichere Wissen, das uns theoretische und praktische Sicherheit gab, um sich gegriffen zu haben, so daß man den professionell Wissenden, den Wissenschaftlern, zunehmend weniger traut. Zumal auch dort, in den Wissenschaften, der Virus der Desorientierung eingedrungen ist und seltsame semantische Blüten treibt. Das „Ende der großen Entwürfe“ bzw. „das Scheitern der großen Theorie“ wird dort verkündet, und statt solides Wissen zu produzieren, wird selbstquälerisch über die Möglichkeit des eigenen Wissens reflektiert und räsoniert. Statt der Wahrheit wenigstens kontinuierlich ein Stück weit näher zu kommen, verliert der Wahrheitsbegriff in wissenschaftlichen Diskursen zunehmend an Bedeutung und wird durch anspruchlose Formeln, die mit Bescheidenheit kokettieren, ersetzt. Alarmbegriffe wie „Chaos“, „Katastrophe“,

„Zufall“ und „Risiko“ werden en vogue und verbreiten sich interdisziplinär. Hat also die Hoffnung KANTS getrogen, daß wir in der Gattungsgeschichte durch eine Kumulation des Wissens zu einem dauerhaften Fortschritt in Richtung Glückseligkeit gelangten? Paradoxerweise scheint die Anhäufung des Wissens nicht in der Ordnung eines absoluten Wissens, sondern im Chaos eines absoluten Nichtwissens zu münden.

Überraschend ist das nicht, wenn wir uns der historischen Dialektik von Wissen und Nichtwissen in der Gattungsgeschichte und der Individualgeschichte erinnern. Mit jedem Wissen, das die Gattung (qua Gesellschaft) in der Weltzeit produziert, vergrößert sie das Nichtwissen ihrer Individuen in der Lebenszeit. Hier hilft dem Individuum kein schnelleres und längeres Lernen, um aus diesem prinzipiellen Dilemma herauszukommen. Ganz im Gegenteil kann das naive Ansammeln von Wissen, weil es gerade dies übersieht, zur Dummheit führen. „Völlige Unwissenheit ist nicht das Schlimmste“, meinte schon SOKRATES, „gefährlicher als sie ist die Vielwisserei“ (PLATON 1922, „Gesetze“, Bd. VII, S. 308f.).

In dieser Situation muß an eine andere Art von Wissen erinnert werden, an das Wissen des Nichtwissens. Meine dritte und letzte These lautet deshalb:

### *3. Bildung ist die Erinnerung des Wissens an seine eigene Unwissenheit*

SOKRATES hat im Dialog „Sophistes“ die Lehrkunst, also die Kunst, die gegen die Unwissenheit hilft, in zwei Arten unterteilt (Bd. VI, S. 51f.). Dort, wo es um ein Nichtwissen von Sachfragen geht, wird die Lehrkunst schlicht das fehlende Sachwissen beibringen. Das ist die Vermittlung von Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten; man könnte dies als „Ausbildung“ im weitesten Sinne bezeichnen. Dann aber gibt es die „Unbildung“ gegen die nur die „*paideia*“ hilft – die „Bildung“ wie OTTO APELT übersetzt. Während das Unwissen im Mangel an Wissen gründet, besteht die Unbildung in der Einbildung von Wissen: Man glaubt zu wissen und weiß in Wirklichkeit nicht. Das ist „jene verrufene Unwissenheit, die in der Einbildung besteht zu wissen, was man nicht weiß“ (PLATON 1922, „Apologie“, Bd. I, S. 43). Diese Einbildung von Wissen ist die „Quelle allen Irrtums beim Nachdenken“ („Sophistes“, Bd. VI, S. 52). Bildung bedeutet folglich, gerade diese Einbildung zu durchschauen und das Wissen auf das Nichtwissen zurückzuführen. Das sokratische Wissen des Nichtwissens ist also aus dieser Sicht nicht nur eine didaktische List, sondern der Modus, in dem sich Bildung ereignet.

Einer so verstandenen Bildung geht es gerade nicht darum, zusätzlich zum schon vorhandenen Wissen noch weiteres Wissen anzuhäufen, sondern im Gegenteil, das „einer Prüfung zu unterwerfen, was anscheinend ganz selbstverständlich ist“ (PLATON 1922, „Sophistes“, Bd. VI, S. 76). Bildung ist also der Prozeß der systematischen Reproblematisierung des ganz selbstverständlich Gewußten, gewissermaßen: die Denunziation des Selbstverständlichen. Im Höhlengleichnis der „*politeia*“ macht es keinen Sinn mehr, das Wissen über die ganz selbstverständliche Schattenwelt weiter anzureichern und auszudifferenzieren, sondern jetzt geht es darum, das Wissen an der ihm zugrundeliegenden

Differenz von Licht und Schatten durch eine Umwendung des Blickes selbst zu überprüfen (PLATON 1922, „Staat“, Bd. VII, S. 269ff.). „Wissen“ kommt vom indogermanischen „*veid*“ = sehen. Der Bildungsprozeß im Höhlengleichnis bezieht sich also darauf, das zu sehen, was dem bisherigen Sehen als blinder Fleck verborgen geblieben war, also gewissermaßen die Beobachtung selbst zu beobachten.

Dadurch, daß in diesem Bildungsprozeß das überkommene Wissen durch die Überprüfung des ihm immanenten Geltungsanspruchs auf Wahrheit sich an die eigene Unwissenheit erinnert, wird jene Erstarrung des Wissens vermieden, die in der trotzigsten Beschwörung des „Ich weiß, was ich weiß“ gipfelt und Lernen blockiert. An seiner Stelle tritt die paradoxe sokratische Erkenntnis: „Ich weiß, daß ich nichts weiß.“ Das ist zunächst einmal die Wiederherstellung eines fiktiven Zustands des vorurteilsfreien Anfangs von Verstehen. Alle Geltungsansprüche des Wissens werden hier als „gleich gültig“ bzw. als „gleich ungültig“ behandelt. Dadurch, daß auch der bislang ausgeschlossene Kontext des Wissens – gewissermaßen die „dark side of the moon“ – in den Blick kommt, wird das selbstverständliche Wissen als unwahrscheinlich behandelt und (bislang) Notwendiges (wieder) kontingent gesetzt und die Grenze von Wissen und Nichtwissen neu justierbar.

Dieser zunächst recht artifiziell erscheinende Bildungsprozeß ist dort funktional, wo die tradierten Selbstverständlichkeiten (also das überkommene Wissen) zunehmend als untauglich oder unvollständig erlebt werden. In solch einer Krisensituation ist die Zukunft nicht mehr die Verlängerung ihrer Vergangenheit. Wir wissen nur: Das Wissen von gestern und das Wissen von heute wird nicht mehr das Wissen von morgen sein. Die Zukunft wirkt erschreckend offen. Sie ist die Zeitdimension im Modus der Unwissenheit.

Kommunikation über Unwissenheit ist, darauf hat NIKLAS LUHMANN hingewiesen, immer ein Indikator für den Verlust an Sicherheit des Wissens (LUHMANN 1992a, S. 499ff.). In dieser Situation ist es funktional, das überkommene Wissen als kontingent zu setzen und als Unwissenheit zu verdächtigen, denn so ist eine höhere Auflöse- und Rekombinationsfähigkeit unseres Denkens möglich, die an nicht vorhersehbare Zukünfte besser anschlußfähig ist als ein starres normatives Erwarten. Normatives Denken, als ein Erwarten im Zustand des Wissens, ist dort nicht mehr angemessen, wo die Zukunft gerade nicht mehr gewußt wird und die „illusion of control“ nicht mehr aufrechterhalten werden kann. In dieser Situation ist kognitives Erwarten, verstanden als ein Erwarten im Zustand der Unwissenheit, angemessener, weil es angesichts der Irritationen Veränderungen auf das eigene System zurechnet und so Lernprozesse ermöglicht.

Weil dieser Prozeß ein zeitlicher ist, kann man sagen: Die Entparadoxierung des (sokratischen) Wissens um das Nichtwissen ereignet sich in der Zeit und wird als Bildungsprozeß fruchtbar gemacht. Eine so verstandene Bildung ist also die dialektische Entfaltung der paradoxen Erkenntnis vom Wissen der eigenen Unwissenheit und mündet in der Besonnenheit eines Wissens um Wissen und Nichtwissen, der „sophrosyne“: „Es ist also ...“, wie es im Dialog „Charmides“ heißt, „die Besonnenheit und das Sichselbsterkennen nichts anderes als das Wissen dessen, was man weiß und was man nicht weiß“ (PLATON 1922, Bd. III, S. 42). Das Wissen wird damit nicht als unmöglich und die Aus-

bildung nicht als unnötig abgewertet, sondern in einer dialektischen Schleife auf das zugrundeliegende Kombinationsproblem von Wissen und Nichtwissen zurückbezogen und gerade damit auf eine neue Ebene gehoben, die man als „Weisheit“ oder „Besonnenheit“ bezeichnen kann. Das, was zunächst als ein „kaum Begreifliches“ erscheint, wird so funktional durchsichtig. Die Weisheit der „sophrosyne“ darf nicht ontologisch (miß)verstanden werden, sondern muß als Bildungsprozeß eines lernenden Subjekts interpretiert werden, das darin zur Vernunft kommt.

Wenn man diese Funktion der aktuellen Kommunikation über Bildung über- sieht, läuft man Gefahr, den Bildungsbegriff als bloße Wärmemetapher zu benutzen und gerade damit in seiner Relevanz zu übersehen. Ich vermute, daß die aktuelle Rehabilitierung der allgemeinen Bildung im erreichten Grenznutzen unseres überkommenen Wissens begründet liegt, eines Wissens, das zunehmend von der riskanten Aufgabe überfordert wird, die individuellen Lernprozesse an die kumulierten Wissensbestände der Gattungs- und Kultur- geschichte anzukoppeln. Es deutet sich an, daß diese Ankoppelung von individueller Entwicklung an die gesellschaftliche Entwicklung nicht mehr als Planung rationalisiert werden kann, sondern vielmehr als (unplanbare und deshalb immer riskante) Evolution begriffen werden muß.

Wenn diese Vermutung zutreffend ist, wäre „Bildung“ kein warmes Gefühl und kein rückwärtsgewandtes normatives Ideal, sondern viel eher ein Hilferuf. Er signalisiert keinen kontrafaktischen Wunschtraum eines zu spät gekommenen Bildungsbürgertums, sondern eine faktische Notlage, in der wir uns alle befinden. Diese Notlage besteht darin, daß wir in Anbetracht der zunehmenden Schnelligkeit unseres sozialen Wandels nicht mehr davon ausgehen können, daß sich Vertrauthkeitsbestände der Gegenwart und der Vergangenheit in der Zukunft wiederfinden lassen und deshalb jede pädagogische Vermittlung von Wissen sich im Modus der Unwissenheit über ihren Gebrauchs- und Bildungswert vollzieht. Die meiste Arbeit der Pädagogik ist ein Vorbereiten auf Gelegenheiten, die nie (oder fast nie) eintreten werden. Sie erzeugt in ihrem Wissen immense Überschüsse und Verweisungen – sachlich auf Nichtgewußtes, sozial auf das Fremde und zeitlich auf Ungewißheit, auf eine Zukunft, die nur noch durch ihre Offenheit für Selektionen antizipiert werden kann – also jeweils auf Unwissenheit. In dieser riskanten Situation macht ein trotziger Rekurs auf Wissen keinen Sinn mehr, und das Umgehenlernen mit Unwissenheit wird hoch anschlußfähig an die nicht mehr berechenbare Zukunft. Vernunft wird „zum Nichtwissen-Management“ (ZIMMERLI 1992).

Spuren eines solchen, auf das Management von Nichtwissen bezogenen Vernunftbegriffes können wir, wie wir an SOKRATES gesehen haben, schon bei den pädagogischen (und philosophischen) Klassikern finden. An ihnen, den Klassikern unseres abendländischen Wissens, können wir heute vielleicht nicht mehr lernen, was man wissen muß, aber immer noch, wie man mit der Unwissenheit umgehen kann (vgl. TREML 1994). Es ist ein weit verbreiteter Irrtum zu glauben, Erziehung müßte vor allem Wissen vermitteln, etwa das Wissen der Klassiker. Viel wichtiger, und zunehmend wichtiger wird jedoch das Umgehenkönnen mit der Unwissenheit. Schon ROUSSEAU hat immer wieder gegen den Irrtum polemisiert, es ginge in der Erziehung ausschließlich um die Vermittlung gesellschaftlich abgelagerten Wissens: „Irrtum, meine Herren. Ich

lehre meinen Zögling eine sehr langsam und mühsam zu erlangende Kunst, die die eurigen sicherlich nicht beherrschen – die, unwissend zu sein; denn das Wissen dessen, der nur das zu wissen glaubt, was er weiß, ist recht unbedeutend“ (ROUSSEAU 1963, S. 276).

## Literatur

- BLUMENBERG, H.: Lebenszeit und Weltzeit. Frankfurt a. M. 1986.  
 COMENIUS, A.: Große Didaktik. Düsseldorf <sup>1</sup>1970.  
 FEUERBACH, F.: Sämtliche Werke. Hrsg. von W. BOLIN u. F. JODL. Stuttgart 1911, Band X.  
 GRIMMELSHAUSEN, H. J. CHR. v.: Der abenteuerliche Simplicissimus. München <sup>3</sup>1992.  
 KANT, I.: Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht. In: Kant Werke. Hrsg. von W. WEISCHÉDE, Bd. 9. Darmstadt 1981, S. 33–50.  
 KANT, I.: Kritik der reinen Vernunft. In: Kant Werke. Hrsg. von W. WEISCHÉDE, Bd. 2. Darmstadt 1966.  
 KLÖDEN, K. F.: Jugenderinnerungen. Leipzig 1911.  
 LOCKE, J.: Über den menschlichen Verstand. Hamburg <sup>3</sup>1976.  
 LOCKE, J.: Über den richtigen Gebrauch des Verstandes. Hamburg 1978.  
 LUHMANN, N.: Beobachtungen der Moderne. Opladen 1992 (a).  
 LUHMANN, N.: System und Absicht der Erziehung. In: N. LUHMANN/K.-E. SCHORR (Hrsg.): Zwischen Absicht und Person. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt a. M. 1992, S. 102–124.  
 PETRARCA, F.: Über seine und vieler anderer Unwissenheit (De sui ipsius et multorum ignorantia) Lat.-dtsh. Hamburg 1993.  
 PLATON: Sämtliche Dialoge. 7 Bände. Übersetzt und erläutert von O. APELT. Leipzig <sup>2</sup>1922.  
 ROUSSEAU, J.-J.: Emile oder Über die Erziehung. Stuttgart 1963.  
 TREML, A. K.: Überlebensethik. Stichworte zur Praktischen Vernunft im Horizont der ökologischen Krise. Tübingen/Hamburg 1992.  
 TREML, A. K.: Klassiker. Die Evolution einflußreicher Semantik. Manuskript Hamburg 1994 (erscheint: Weinheim 1994).  
 ZIMMERLI, W.: Lob des ungenauen Denkens. Der lange Abschied von der Vernunft. In: W. D. REHFUS (Hrsg.): Der Taumel der Moderne. Langenfeld 1992, S. 13–27.

## Abstract:

It is only at second sight that ignorance reveals itself as a pedagogical category. Both phylogenetically and ontogenetically man starts out ignorant. A pedagogy which focusses exclusively on knowledge has forgotten the historical and systematic starting point of every education in the difference of ignorance and knowledge. An evaluating approach to this difference means that education is conceived and designed as either cultural-pessimistic or cultural-optimistic. "Bildung", however, as SOKRATES already knew, is knowledge's recollection of its own ignorance. This concept of education proves to be highly adaptable to our present crisis-ridden development.

## Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Alfred K. Tremel, Universität der Bundeswehr Hamburg, Fachbereich Pädagogik, Holstenhofweg 85, 22043 Hamburg